مجله پژوهش‌نامه مبـــانی تعلیـــم و تربیـــت
سال ۵، شماره ۲، پاییز و زمستان ۱۳۹۴، ۱۳۱-۱۱۰.

Journal of Foundations of Education
Vol. 5, No 2, Autumn & Winter 2016, 110-131.

روش‌شناسی ابن خلدون: رهیافتی تاریخی- اجتماعی برای مطالعات تطبیقی در حوزه آموزش و پرورش

"Ibn Khaldun" Methodology; "Historical-Social" Approach to Comparative Studies in Education

تاریخ دریافت: ۹۳/۱۰/۲۳ تاریخ پذیرش: ۹۴/۷/۱۸

حمدالله حبیبی[1]

Hamdullah Habibi

چکیده

هدف اصلی این پژوهش، بررسی روش‌شناسی ابن خلدون در مطالعه واقعیت‌های تاریخی و استنتاج دلالت‌هایی برای آموزش و پرورش تطبیقی می‌باشد. برای دستیابی به این هدف از روش پژوهش تحلیلی-استنتاجی بهره گرفته شد. ابن خلدون به عنوان یک تاریخ‌نویس مسلمان توانست با بهره‌گیری از روش‌شناسی خاص، روش بدیعی را برای بیان تاریخ ارائه کند تا جایی که برخی او را بنیان‌گذار «فلسفه تاریخ» دانسته‌اند. او در کتاب اصلی خودش یعنی «مقدمه»، روش‌شناسی خود را بیان می‌کند. روش تطبیقی پایه اساسی کتاب مقدمه است. به‌طورکلی می‌توان گفت او با استفاده از جامع‌نگری و تفکر سیستمی، وقایع و رویدادهای منفک و مستقل را در ارتباط با هم مورد بررسی قرار داده است تا بتواند آنها را در بستر فرهنگی، سیاسی و اجتماعی تفسیر و سرانجام اصولی را استنتاج کند. در آموزش و پرورش تطبیقی، سه روش از کار ابن خلدون شامل روش مشاهده‌ای، مقایسه‌ای و تاریخی استخراج و توضیح داده شده است.

واژه‌های کلیدی:
ابن خلدون، آموزش و پرورش، آموزش و پرورش تطبیقی، روش‌شناسی، روش تطبیقی

Abstract

The main purpose of this study was to examine Ibn Khaldun methodology that used in the study of historical facts and inferences implications for comparative education. In this article, we try to evaluate Ibn Khaldun methodology by the analytic-deductive method and derive implications from using in comparative education. Also, the steps for Comparative Studies in Education are presented based on Ibn Khaldun method. As a Muslim historian, Ibn Khaldun was able to take specific methodologies and presented innovative ways to express history so that some known him to the founder of "philosophy of history". He in Muqaddimah, was presented his methodology. The comparative method is the basis of his book "Muqaddimah". In general, we can say that he reviews isolated and independent events in connection with each other by Holistic and systematic thinking so that interpret them in the cultural, social and political context, and finally, deduce principles. Such approach will be used in comparative education and examination of the education issues. So in this article are studied in detail**.**

Keywords:
Ibn Khaldun**;** Education**;** Comparative Education**;** Methodology**;** Comparative Methodology

۱. استادیار گروه علوم تربیتی دانشگاه تبریز، hamdullahhabibi@yahoo.com

مقدمه

انسان‌ها به ذات کنجکاو و دوستدار دانش و دانستن هستند. یکی از روش‌های اصلی دانستن، روش تطبیقی است. به زعم مکی و مارش[1]، «روش تطبیقی»[2] یکی از روش‌های متداول و قدیمی در علوم مختلف از جمله در علوم انسانی می‌باشد (Ghaffari, 2009) که در ارتباط با تطبیق پدیده‌های اجتماعی و انسانی در تمام فرهنگ‌ها و جوامع است و با روشن کردن ابعاد پدیده مورد مطالعه، فهم شباهت‌ها و تفاوت‌ها، امکان نقد و داوری دوباره آن را فراهم می‌نماید و راه را برای گفتگو و تعامل میان فرهنگ‌ها باز می‌کند. در حال حاضر در علوم انسانی و اجتماعی روش تطبیقی مبتنی بر فعال و سیال نمودن ذهن تاریخ بشری است. «این روش اساساً بر این فلسفه مبتنی است که حقیقت در کل جهان، تاریخ، جامعه و طبیعت متجلی است. ازاین‌رو، برای حرکت به‌سوی حقیقت ناگزیر باید به صورت شناور، داده‌های تاریخی ذهن بشر را با یکدیگر مواجه سازیم تا امکان پیدایش نکته‌های جدید فراهم شود. بدین ترتیب، روش تطبیقی یکی از راه‌های پیدایش داده‌های ذهنی جدید و پیشرفت جامعه انسانی در آینده است. این روش می‌تواند به‌طور مداوم برای آینده طرح مسئله کند و داده‌های ذهنی جدیدی را به وجود بیاورد.» (Sadeghi Shahir, 2008).

اهمیت کاربرد روش تطبیقی در علوم انسانی از آن جهت است که در این علوم در تمام موارد نمی‌توان به آزمایش و دست‌کاری عمدی متغیرها پرداخت. بنابراین، تطبیق جوامع و وضعیت آنها از طریق مقایسه آنها و بررسی وضعیت اولیه آنها می‌تواند ما را به علت بسیاری از پدیده‌ها نزدیک کند (Halnon and Carritte, 2007; Mahoney, 2003). روش تطبیقی در آموزش و پرورش نیز کاربردهای فراوانی دارد، به‌طوری‌که امروزه «آموزش و پرورش تطبیقی»[3] به‌عنوان یک رشته مستقل در بسیاری از دانشگاه‌های معروف دنیا و چندی است در کشور ایران نیز در سطح تحصیلات تکمیلی توسعه یافته است (Mohsenpour, 2013). صاحب‌نظران، پژوهش‌ها، نشریه‌ها و مؤسسه‌هایی که امروزه به صورت متمرکز در مسائل آموزشی و مقایسه نظام‌های آموزشی مختلف کار می‌کنند، کم نیستند (Aghazadeh, 2013b; Mohsenpour, 2013; Khoi, 2013). به‌طورکلی، روش تطبیقی روش کشف اشتراک‌ها و افتراق‌ها در میان واقعیت‌ها و فرایندهاست (Ghaffari, 2009; Meleser, 1976)؛ پس آموزش و پرورش تطبیقی، بررسی اشتراک‌ها و افتراق‌ها بین یک یا چند پدیده تعلیم و تربیتی در قلمروهای زمانی و مکانی مختلف است که از آن با عنوان تحلیل تطبیقی طولی و عرضی یاد می‌شود. «البته اکثر پژوهش‌های تطبیقی

1 .McKay and Marsh
2. Comparative method
3. Comparative education

به‌طورمعمول در یک بافت بین‌المللی انجام می‌شوند.» (Mirza Mohammadi, 2008, P. 54).

هرچند در علم بودن آموزش و پرورش تطبیقی بحث‌های مختلفی وجود دارد (Aghazadeh,2013b; Mohsenpour, 2013; Khoi, 2013; Mirza Mohammadi, 2008)، اما در روش تطبیقی و مراحل آن توافق بیشتری وجود دارد (Farjad, 2011). باوجوداین، همچنان صاحب‌نظران مختلف، روش‌شناسی‌ها و مدل‌های مختلفی در آموزش و پرورش تطبیقی ارائه کرده‌اند. سیر تحول در زمینه آموزش و پرورش تطبیقی در قرن‌های اخیر را به چهار مرحله ۱) تکوینی (با انتشار «*سکیس*» اثر مشهور ژولین دوپاری[۱])؛ ۲) پژوهشی (۱۹۱۴-۱۸۳۰)، ۳) نظام‌های نظری[۲] (۱۹۴۰-۱۹۲۰) و ۴) آینده‌نگری (بعد از جنگ جهانی دوم) تقسیم کرده‌اند (Aghazadeh, 2013a; Almasi, 2010).

افرادی مانند ژولین[۳]، کوزن[۴]، گرایسکوم[۵]، باچ[۶]، مان[۷]، کی[۸] آرنولد[۹]، هنز[۱۰]، بارنارد[۱۱]، نوا[۱۲] و کوی[۱۳]، تلاش‌های فراوانی انجام داده‌اند که به پیشبرد آموزش و پرورش تطبیقی در موقعیت‌ها و به شیوه‌های مختلف کمک کرده است. در این میان، نام افرادی مانند سدلر[۱۴]، کندل[۱۵] و بردی[۱۶] پرآوازه‌تر است (Aghazadeh, 2013b; Mohsenpour, 2013; Khoi, 2013; Mirza Mohammadi, 2008). مایکل سدلر در سال ۱۹۰۰ با انتشار مقاله‌ای، دریچه جدیدی را بر روی مطالعات آموزش و پرورش تطبیقی گشود (Aghazadeh, 2013b). در این مقاله او آموزش و پرورش را زاده یک سری عوامل و نیروهای اجتماعی و تاریخی قابل تشخیص می‌داند. دانشمندانی که در نیمه اول قرن بیستم به پژوهش پرداختند، بیشتر تحت تأثیر عقاید و افکار سدلر قرار گرفته بودند. به‌طور نمونه، ایساک کندل رومانیایی که کتاب «*آموزش و پرورش تطبیقی*» خود را سال ۱۹۳۳ منتشر نمود (Kandel, 1933)، سعی داشت اثبات کند که نظام‌های تعلیم و تربیت در ممالک اروپایی متأثر از نظام‌های سیاسی آن‌هاست. کندل که به پدر دانش تعلیم و تربیت

1. Julien dupre
2 . Theoretical systems
3. Jullien
4. Cousin
5. Griscom
6. Bache
7. Mann
8. Kay
9. Arnold
10. Hans
11. Barnard
12. Noah
13. Khoi
14. Sadler
15. Kandel
16. Beredy

تطبیقی معروف است، معتقد است که مقایسه نظام‌های آموزشی به چند روش می‌تواند صورت گیرد و استفاده از نوع شیوه تحقیق و مطالعه بستگی به هدف دارد او سه مرحله «توصیف و تشریح»[1]، «کاربرد تاریخی»[2] و «انتخاب اصلح»[3] را در مطالعات خودش به کار برد (Aghazadeh, 2013b; Mirza Mohammadi, 2008). یکی دیگر از برجسته‌ترین پژوهشگران این حوزه، جرج زی ال بردی لهستانی است. این دانشمند در مقاله‌ای با عنوان «*گفتاری درباره روش‌های آموزش و پرورش تطبیقی*» اولین وظیفه افرادی که به نحوی در تدریس یا تحقیق تعلیم و تربیت تطبیقی مشغول هستند را شناخت روش‌ها و گزینش شیوه‌ای مناسب می‌داند و معتقد است که پژوهش باید بر مبنای نقشه و برنامه سنجیده باشد که برای آن مراحل، توصیف، تفسیر، هم‌جواری و مقایسه را مطرح می‌نماید (Aghazadeh, 2013a).

ضرورت وجود پایه‌های نظری مطالعات و بررسی‌های مقایسه‌ای در زمینه آموزش و پرورش تطبیقی امری روشن و بدیهی است. برخی نویسندگان به جنبه‌های نظری اهمیت بیشتری می‌دهند و برخی دیگر شناخت روش‌ها را مقدم دانسته‌اند. در طول سال‌های اخیر، روش‌های مطالعاتی زیادی مانند روش‌های آماری، مطلق یا انتزاعی، مبتنی بر سایر نظام‌های مطالعاتی، مجاورتی و طبقه‌بندی شده را پیشنهاد کرده‌اند. به طور نمونه، در سال‌های اخیر روش‌های مقایسه‌ای مبتنی بر روش تاریخی از قرن ۱۹ رواج یافت و از هواخواهان روش تجزیه و تحلیل تاریخی می‌توان کندل را نام برد. او هدف عمده کاربرد روش مقایسه‌ای در این قبیل مسائل را در تحلیل علی نهفته می‌داند که پدیدآورنده آن‌ها بوده‌اند. این علل را باید در نیروها و نگرش‌هایی جستجو کرد که بر سازمان اجتماعی جامعه حکم‌فرماست. هوراس مان و فردریک اشنایدر[4] نیز به شیوه‌ای مشابه خلق و خوی ملی، نفوذ فضای جغرافیایی، فرهنگ، تاریخ، نفوذ خارجی و تحولات فرایند تعلیم و تربیت را بررسی می‌کنند (Aghazadeh, 2013a).

لوتان کوی از صاحب‌نظران اخیر آموزش و پرورش تطبیقی نیز در کتاب «*آموزش و پرورش، فرهنگ‌ها و جوامع*» با طرح این سؤال که نقش آموزش و پرورش در تولید و بازتولید جوامع چیست؟ بیان می‌کند که نمی‌توان با مطالعه تنها یک کشور، حتی چند کشور در زمان معاصر به‌درستی به سؤال مذکور پاسخ داد؛ زیرا این نقش در زمان‌ها و مکان‌های مختلفی تغییر یافته و در حال تغییرند. تاریخ تطبیقی فرهنگ‌ها امکان درک دقیق تغییر و نسبیت را می‌دهد. مقایسه بین فرهنگی مشکل است اما امکان‌پذیر است (Khoi, 2010).

---
1. Repertorial-Discriptive
2. Historical-Functional
3. Melioristic
4.Frederick Schneider

در این میان برخی از شرقی‌ها نیز مطالعات و دیدگاه‌های مهمی را در زمینه جامعه‌شناسی، سیاست، تعلیم و تربیت مطرح نموده‌اند که شاید بتوان گفت یکی از بارزترین آنها «ابن خلدون»[1] است. اهمیت کار ابن خلدون به‌عنوان یک دانشمند مسلمان، زمانی مشخص می‌شود که به یادآوریم که او بسیار پیش‌تر از صاحب‌نظران مطرح شده، توانسته است روش‌های جدیدی را در این زمینه مطرح نماید. مطالعه آثار چنین اندیشمندانی می‌تواند در راه شناخت گذشته و پیوند آن به حال و آیند جوامع مفید به‌فایده باشد. لذا، نگارنده در این مقاله قصد دارد با بررسی روش‌شناسی ابن خلدون در پرداختن به تاریخ جوامع، رهیافت‌هایی برای آموزش و پرورش تطبیقی را از روش او استخراج نماید. برای دستیابی به این هدف از روش پژوهش متکی به مطالعات کتابخانه‌ای در ترکیب با روش تحلیلی- استنتاجی بهره گرفته شد. در گام اول با مطالعه پژوهش‌ها، مطالعات و دیدگاه‌های موجود در زمینه آثار و اندیشه‌های ابن خلدون به ویژه درباره روش‌شناسی او در بررسی تاریخ و نحوه ارائه اصول و قوانین تاریخی و معرفی علم عمران و نگاه علمی به علم تاریخ، چهارچوب نظری اولیه ارائه شد. سپس، در گام دوم با مطالعه کتاب مقدمه ابن خلدون، اصول روش‌شناختی او به دست آمد. در گام سوم، اصول موردنظر با توجه به زمینه موجود در آموزش و پرورش و الزامات نظری آن مورد بررسی و تحلیل قرار گرفت. در پایان، روش پژوهش تطبیقی مستخرج از کار ابن خلدون مطرح و رهیافت‌هایی نظری برای کمک به محققان قلمرو مطالعاتی آموزش و پرورش تطبیقی معرفی گردید.

ابن خلدون کیست؟

با توجه به اینکه زندگی و سرگذشت ابن خلدون در روش‌شناسی او تأثیر داشته است (Azad Armaki, 1993)؛ شرح کوتاهی از شرایط و سرگذشت او ارائه می‌شود. ابوزید عبدالرحمن بن احمد معروف به ابن خلدون در سال ۷۳۲ ه. ق در تونس متولد و به سال ۸۰۸ ه. ق در مصر درگذشت (Alimardani, 2006). او قرآن، تجوید، قرائت، علوم عربی، فقه، منطق، علوم طبیعی و ریاضیات را نزد اساتید مختلفی فراگرفت (Lacoste, 2007; Sedaghate Samar Hoseini, 2013) و پس از بازماندن از تحصیل، زندگی خود را با شغل کاتب در دیوان وزیر دولت حفصی پی گرفت. او عضو مجلس علمی سلطان ابن عنان و کاتب سلطان و از مقربین درگاه او شد. در این دوران وارد فعالیت سیاسی شد (Husain, 2003؛ Qaymi Nik, 2011). ابن خلدون، همچنان میان دولت‌ها در حرکت و جابه‌جایی بود تا آنکه به

1. Ibn Khaldun

سمت رئیس‌الوزرایی امیر بجایه (۱۳۸۸) رسید. او با علاقه بسیار به علم، به آموزش آن اشتغال داشت. ازاین‌رو، با ترک فعالیت سیاسی به فعالیت‌های علمی پرداخت. پس از اتمام تألیف کتاب (مقدمه و تاریخ او به نام عبر) در سال ۷۸۴ هجری به اسکندریه و سپس به قاهره که تحت سیطره «ممالیک» بود، رسید و در آنجا تا آخر عمر خود، به قضاوت و تدریس پرداخت. سرانجام در سال ۸۰۸ هجری درگذشت (Azarshab, 2003; Behnam, 2002; Khanmohammadi, 2011; Godini, 2012).

مقدمه چیست؟

با توجه به اینکه روش‌شناسی مورد نظر از کتاب اصلی ابن خلدون یعنی «*العبر و دیوان المبتدا و الخبر فی ایام العرب و العجم و البربر و من عاصرهم من دوی السلطان الاکبر*» یا «*تاریخ ابن خلدون*» استخراج شده است، لازم است درباره این کتاب نیز اطلاعاتی ارائه شود. شایان ذکر است که تاریخ مذکور شامل سه کتاب می‌باشد (Kafi, 2012) که در اینجا بیشتر با کتاب نخست که همان مقدمه است سروکار خواهیم داشت. در هر صورت، نام ابن‌خلدون با نام مقدمه او مترادف شده است. به بیان دیگر، اگر مقدمه نبود، تاریخ ابن‌خلدون و نام او فقط در ردیف بسیاری از آثار و نام‌های تاریخ‌نگاران عالم اسلام مطرح می‌شد و چه‌بسا تاریخ او از نظر اهمیت به پای آثار بزرگان این رشته چون طبری، مسعودی و ابن اثیر نمی‌رسید، اما موضوع‌هایی که او در مقدمه از جهت مبانی نظری تاریخ، تمدن و عمران (جامعه‌شناسی) آورده، اثر او را از آثار دیگر ممتاز کرده است (Behnam, 2002). موضوع کتاب نخست در اجتماع و تمدن و بیان عوارض ذاتی آن است که در دو جلد توسط گنابادی به فارسی ترجمه شده است (Ibn Khaldun, 2003).

کتاب «مقدمه» که نگارش آن در دهه‌های پایانی سده هشتم هجری انجام پذیرفت، از جمله مشهورترین، مهم‌ترین و ارزشمندترین مجموعه‌های مفصل تاریخ عمومی به شمار می‌آید (Garab, Azad Armki, 2000; Lacoste, 2007) هر چند، قدر و جایگاه ابن خلدون و مقدمه او در زمان خود او و حتی قرن‌ها بعد از او مغفول ماند (Shirazi, 1994)، اما در دولت عثمانی تا حدی به مقدمه او پرداخته شد ((Garab,Azad armki, 2000. آثار مورخان شرقی نیز، نظر شرق‌شناسان غربی را به اهمیت مقدمه ابن خلدون جلب نمود (Firuzian,1990). یک شرق‌شناس آلمانی به نام فن هامر[1] در مقاله‌ای در مجله آسیایی به معرفی مقدمه پرداخت. پس از او کاترمیر[2] در سه جلد به طبع مقدمه مبادرت نمود و ترجمه آن را به

1 .Van Hammer
2 . Quatremere

زبان فرانسوی آغاز کرد و بارون دسلان[1] آن را به پایان رساند (Sedaghate Samar Hoseini, 2013). از اینجا به بعد نام مقدمه (در سراسر عالم) منتشر و درباره آن کتاب‌هایی نگاشته شد. تا جایی که توین بی[2] مورخ شهیر انگلیسی پیرامون آن می‌نویسد: «ابن خلدون با الهامی در خویش، فلسفه تاریخ را بنا نهاد و بی‌شک این بزرگ‌ترین کار از نوع خویش است.» (Sedaghate Samar Hoseini, 2013).

ابن‌خلدون هر فصلی از مقدمه را با نقل یکی از آیه‌های قرآنی پایان می‌بخشد. بنابراین، گفته‌اند که او عقل و عرفان هر دو را با هم داشته و هر دو را به کار برده است (Rahimlu, 1990). ابن خلدون در پایان «*مقدمه*» با فروتنی اشاره می‌کند که علم جدیدی را بنا نهاده که پیش از او نبوده است. ازاین‌رو، این علم نیازمند ظهور شخصی است که آن را کامل، اصلاح و تهذیب نماید و در پایان آرزو می‌کند که پس از او افراد اندیشمندی باشند که بتوانند قدم‌های اولیه او را کامل کنند (Ibn Khaldun, 2003).

به‌طورکلی، «*مقدمه*» از یک‌سو معرف مفهومی است که ابن خلدون از تاریخ دارد و از سوی دیگر شامل تجزیه و تحلیل منطقی نهادهای اجتماعی و سیاسی معاصر خودش[3] و همچنین چگونگی عمل و کارآمدی نهادهای مذکور می‌باشد که در نهایت از آنها نتایج کلی را استخراج می‌کند.

روش‌شناسی ابن خلدون

مفهوم روش‌شناسی یا روش‌شناسی، اصلی‌ترین بحث هر شاخه از علوم و معرفت علمی است (Shrbiani, 2013). بسیاری از علوم به واسطه روش‌های جمع‌آوری اطلاعات، مطالعه و تجزیه و تحلیل موضوعشان از یکدیگر متمایز می‌شوند. روش‌شناسی علمی همچنین می‌تواند وجه تمایز و یا تشابه دانشمندان و متفکران یک رشته و زمینه خاص از علوم را روشن نماید، در عرصه مطالعات علمی، روش به‌عنوان مجموعه شیوه‌های شناخت و برکناری از خطا، یا به بیان دیگر، فرایندی عقلانی برای دستیابی به دانش مطرح است. روش‌شناسی به تعمیق فرایندهای عقلانی اندیشه پردازی منتظم از طریق تعبیه ابزارها و مفاهیم اساسی موردنیاز تنظیم‌کننده اصول، شاخص‌ها، قواعد و راهبردهای کسب و توسعه دانش است که فیلسوفان هر رشته به‌منظور بررسی ماهیت، دامنه و عملکرد موضوع مورد مطالعه معرفی می‌کنند و بر مبنای آن، مرز میان علم و غیرعلم را مشخص، دیدگاه‌های نظری موجود در پس هر کنشی انسانی را روشن و فنون و روش‌های مجاز هر پژوهش علمی را معین می‌نمایند (Nikhahe Ghamsari and Kazemi Arani,

1 . De-Slane
2 . Toynbee

۳. مغرب، آفریقای شمالی و ملت‌ها و دولت‌هایی که با آن مناطق ارتباط داشته‌اند.

2012). روش‌شناسی ناظر به مبانی نظری پژوهش است، الگویی را فراهم می‌کند و دستورالعمل چگونگی انجام پژوهش از الگو استخراج می‌شود که متفاوت از روش اما مرتبط با آن است (Shabani Varaki, 2007b). روش‌شناسی باملاحظه مبانی فلسفی، هستی‌شناسی و معرفت‌شناختی خود و برمبنای نظریه‌ها یا متناسب با آنها، روش‌ها و فنون خاصی را برای بررسی و مطالعه آن موضوع معین، توصیه می‌کند. به زبان ساده‌تر، مجموع وسایل و راه‌هایی را که اندیشمندان برای رسیدن به حقیقت به کار می‌برند روش نامند و بررسی روش‌ها را «روش‌شناسی» گویند. اساساً روش‌شناسی بر پایه هستی‌شناسی و معرفت‌شناسی شکل می‌گیرد. بنابراین، قبل از پرداختن به مبانی روش‌شناسی ابن خلدون، پایه‌های هستی‌شناسی و معرفت‌شناسی ابن خلدون مطرح می‌شود. ابن خلدون، اندیشمندی که دوران زندگی‌اش در عصر انحطاط و غروب تمدن اسلامی گذشت، جهان‌بینی‌اش را می‌توان در کتاب «*مقدمه*» ملاحظه نمود که در آن درصدد تبیینی فلسفی/تاریخی از رویدادهای اجتماعی و سیاسی عصر خود است و میان اندیشه عقلی و واقعیت در پویش تاریخی/ اجتماعی‌اش با بروز عقلانیت در عرصه شناخت و عمل پیوند برقرار می‌کند. ساوجی یکی از عناصر جهان‌بینی او را قائل بودن به روابط متقابل پدیده‌ها می‌داند که با توجه به آن میان کنشی بودن عناصر حیات اجتماعی را یادآور می‌شود. به عقیده او، زندگی اجتماعی برآمده و برآیند تعامل میان عامل‌های متنوعی چون فرهنگ، اقتصاد، سیاست و جغرافیا است. یکی دیگر از عناصر جهان‌بینی او، جایگزینی کلیت عینی شناخت پذیر به جای کل مجرد است. چنان‌که او کل اجتماعی را به جای کل کیهانی مطرح در هستی‌شناسی نظری مورد مطالعه قرار می‌دهد. ترکیب مقتضیات عینیت و ضرورت عقلی ترجمان روش اوست. همین عناصر را می‌توان پایه معرفت‌شناسی ابن خلدون دانست (Savoji, 2001).

یکی از پایه‌های اصلی معرفت‌شناسی او، اندیشه و مراتب آن، انواع ادراک و فرایند شناخت است. او اندیشه را خصیصه متمایز انسان و حیوان می‌داند و برای آن سه مرتبه، تمییزی، تجربی و نظری قائل است. او اندیشه را توانایی غور و جولان در میان رویدادها و استنباط و درک اشیا جهان بیرون می‌داند. او بیان می‌کند که افعال در جهان حادثات تنها با نیروی اندیشه انجام می‌پذیرد و بدین‌وسیله به ارتباط پایدار اندیشه و عمل تأکید می‌نماید. او همچنین، شناخت را شاخصی برای بررسی تفاوت انسان‌ها نسبت به یکدیگر قرار می‌دهد (Ibn Khaldun, 2003). در نزد ابن خلدون نوعی ثنویت شناخت‌شناسی به چشم می‌خورد که جهان را به دو عالم نسبتاً مخالف در ادراکات بشری تقسیم می‌کند که بر اساس آن، گاهی ادراکات را در مقابل یکدیگر و گاهی جدا از یکدیگر، بی‌آنکه هیچ ارتباطی با هم داشته باشند، نشان می‌دهد. او با این تقسیم‌بندی درصدد است که حدود شناخت و معرفت را مشخص نماید. آنچه در نزد ابن

خلدون در فرایند شناخت اهمیت دارد، شناخت عینی و تجربی است. او در «*مقدمه*» بارها به جای عالم طبیعت که بیش‌تر وجه فلسفی و ذهنی دارد، تعبیرهایی مانند کائنات، مکنونات، مخلوقات، واقعات، وقایع، موجودات، شخصیات را به کار می‌برد که تفاوت‌های ظریف هستی شناختی، به معنای موجودات محسوس هستند (Garab, Azad armki, 2000). از نظر ابن خلدون، کلیه دانش‌های بشری اکتسابی هستند و از طریق ادراکات جسمانی حاصل شده و به شکل صورت‌های کلی از ادراک به ذهن می‌آید؛ بنابراین ادراکات ما مخلوق محدوث است (Ibn Khaldun, 2003, PP. 869, 936).

وجود، نزد ابن خلدون نه تنها مستقل از ادراکات ماست، بلکه به نظر او، ادراکات ماست که وابسته به واقعیت است. این اندیشه نیست که واقعیت را می‌سازد، بلکه این واقعیت بیرونی است که اندیشه را می‌سازد. اگر چنین نبود، دانش به صورت اکتسابی و نسبی نمی‌بود و هیچ‌گونه نقد و پیشرفتی برای علم و معارف بشری وجود نمی‌داشت. او قبل از اینکه غربی‌ها در محافل علمی خود بحث از واقع‌نگری کنند، این بحث را در شیوه مطالعات خود به کار گرفت.

ابن خلدون در بررسی‌های خود گاهی به طبقه‌بندی‌هایی می‌رسد که نشان می‌دهد او نیز به بحث طبقه‌بندی به‌عنوان مقوله‌ای بسیار اساسی در علم پی برده است. اصولاً علم چیزی جز طبقه‌بندی آگاهی‌ها و دانسته‌های بشری نیست. این خاصیت علم به طور مستقیم در نگرش علمی اندیشمند نیز منعکس و قابل تشخیص است. جهان‌بینی و طبقه‌بندی لازم و ملزوم یکدیگرند؛ به این معنی که از طریق طبقه‌بندی می‌توان به نوع نگاه واضع آن پی برد و برعکس نوع نگاه به جهان نیز خود نشان می‌دهد که چگونه باید طبقه‌بندی کرد. به بیان روشن‌تر، اساس هستی‌شناسی عبارت است از بیان زنجیره وجود و اولین برخورد با واقعیات و مهم‌ترین دغدغه انسان برای دسته‌بندی خود به‌نوعی مسئله را روشن می‌کند (Fadaei Iraqi, 2011). یکی از جالب‌ترین روش‌های طبقه‌بندی، رویه‌ای است که امروزه از آن به‌عنوان «تیپ بندی» یا «تیپ‌شناسی»[۱] یاد می‌شود. رویه‌ای که بر مبنای آن دانشمند صفات ریز یک جریان، واقعه یا پدیده خاص را در شرایط گوناگون در نظر می‌گیرد و به‌عنوان سرمشق تحلیل‌های علمی خود در شرایط مشابه از آن بهره‌برداری می‌نماید. ابن خلدون گرچه به طور مستقیم از تیپ بندی خاص در مقدمه خود نام نمی‌برد، اما کنکاش در تحلیل و نحوه استدلال او در خصوص جوامع بدوی و شهرت، دولت و حکومت و عصبیت نشان می‌دهد که او از نوعی تیپ بندی علمی استفاده می‌کند که سرانجام این بهره‌گیری از تیپ بندی و طبقه‌بندی مثالی، او را به تدوین نظریه‌های جامع‌تر در خصوص تاریخ و جامعه رهنمون می‌سازد (Sheikh, 1966; Lacoste, 2007).

---

1. typology

ابن خلدون با آثار مورخان مسلمانی مانند بلاذری، مسعودی و واقدی آشنا شد و به وجود اشتباهات بزرگی در آثار آنانپی برد. چنانکه می‌نویسد: «اما بعد، تاریخ از فنون متداول در میان همه ملت‌ها و نژادهاست که برای آن، سفرها و جهانگردی‌ها می‌کنند، هم مردم عامی و بی‌نام و نشان به معرفت آن اشتیاق دارند وهم پادشاهان و بزرگان به شناختن آن شیفتگی نشان می‌دهند و در فهمیدن آن دانایان و نادانان یکسان‌اند، چه در ظاهر اخباری بیش نیست درباره روزگارها و دولت‌های پیشین و سرگذشت قرون نخستین، ...و اما در باطن، اندیشه و پژوهش درباره حوادث و مبادی آن‌ها و جستجوی دقیق برای یافتن علل آن‌هاست و علمی است درباره کیفیات وقایع و موجبات و علل حقیقی آنها و به همین سبب تاریخ از حکمت سرچشمه می‌گیرد و سزاست که از دانش‌های آن شمرده شود و مورخان بزرگ اسلام به‌طور جامع اخبار روزگار گذشته را گردآورده و آنها را در صفحات تاریخ نگاشته و به یادگار گذاشته‌اند. ولی ریزه‌خواران، آن اخبار را به نیرنگ‌های باطل درآمیخته و در مورد آنها دچار توهم شده یا به جعل پرداخته‌اند و به روایات زراندود ضعیفی تلفیق کرده و ساخته‌اند و بسیاری آیندگان، ایشان را پیروی کرده و هم چنانکه آن اخبار را شنیده‌اند برای ما به‌جا گذاشته‌اند بی‌آنکه به موجبات و علل وقایع و احوال درنگرند و اخبار یاوه و ترهات را فروگذارند. از این‌رو، روش پژوهش اندک و نظر تنقیح اغلب، کند و خسته است و غلط و گمان را آن‌چنان با تاریخ درآمیخته‌اند که گویی به منزله خویشاوندان ویاران اخبارند...»(Ibn Khaldun, 2003).

روش‌شناسی ابن خلدون به فضیلت دانش تاریخ و مطالعه روش‌های آن و به اوهامی که به مورخان دست می‌دهد و یاد کردن برخی از علت‌های آن اختصاص دارد. خود او درباره روش خود می‌نویسد: «...و از میان مقاصد گوناگون برای آن، روشی بدیع و اسلوب و شیوه‌ای ابتکار آمیز اختراع کردم وکیفیات تمدن و عوارض ذاتی آنها را که در اجتماع انسانی روی می‌دهد، شرح دادم. چنانکه خواننده را به علل و موجبات حوادث آشنا می‌کند ...» (Ibn Khaldun, 2003). ابن خلدون می‌گوید: «دانش تاریخ را روشی است که هرکس بدان دست نیابد و آن را سودهایی فراوان و هدفی شریف است، چه این فن ما را به سرگذشت‌ها و خویی‌های ملت‌ها و سیرت‌های پیامبران و دولت‌ها و سیاست‌های پادشاهان گذشته آگاه می‌کند و برای آنکه جوینده آن را در پیروی از این تجارب و در احوال دین و دنیا فایده تمام نصیب گردد، او به منابع متعدد و دانش‌های گوناگونی نیازمند است و هم باید که او را حسن نظر و پایداری خاص باشد تا به‌سوی حقیقت برود و از لغزش‌ها و خطاها دوری جوید، چه اگر فقط به نقل کردن اخبار اعتماد کند، چه‌بسا که از لغزیدن در پرتگاه خطاها و انحراف از شاهراه راستی در امان نباشد» (Ibn Khaldun, 2003).

ابن‌خلدون در «*مقدمه*» ارتباط دانش عمران با تاریخ را روشن می‌کند. منظور او از دانش عمران (علم العمران) علم جامعه‌شناسی است (Kafi, 2012). به نظر او تاریخ‌نگاران باید با دیدی جامعه‌شناختی، تاریخ را بنویسند. او بیان می‌کند که مورخ باید رویدادهای تاریخی را در پرتو علم عمران بررسی و تحلیل کند. ابن خلدون در «مقدمه» می‌گوید: «... و چون کتب این جماعت۱ را مطالعه کردم و حقیقت گذشته و اکنون را بیازمودم، دیده قریحه را از خواب غفلت گشودم ... و کتابی در تاریخ ساختم که در آن از روی احوال نژادها و نسل‌های پی‌درپی پرده برداشتم و آن را از حیث اخبار و نظریات به ابواب و فصولی تقسیم کردم و علل و موجبات آغاز و تشکیل دولت‌ها و تمدن‌ها را در آن آشکار ساختم ... مقاصد تاریخ خود را به کمال تهذیب کردم و آن را درخور فهم دانشمندان و خواص۲ گردانیدم و در ترتیب و فصل‌بندی آن راهی شگفت پیمودم ...و بدانسان که خواننده دست از تقلید برمی‌دارد و بر احوال نسل‌ها و روزگارهای گذشته و آینده آگاه می‌شود»(Ibn Khaldun, 2003, P. 6)

مروری بر آراء ابن خلدون نشان می‌دهد که او نیز به طور مستقیم و غیرمستقیم به ضرورت شک علمی برای دستیابی به صحت و سقم قضایای مسلّم و مفروض اذعان داشته است. انتقاد او به شیوه تاریخ‌نگاری علمای پیشین اسلامی و مورخان واقعه‌نگار در واقع مؤید شک او در یافته‌ها و اطلاعاتی است که ایشان به‌عنوان علم و تاریخ از خود بجای گذاشته‌اند. او در باب این گروه از اندیشمندان و تاریخ نویسان معتقد است که به‌ندرت به جستجوی اخبار سره از ناسره می‌پرداختند (Sheikh, 1965) و در میان وقایع و حوادث تاریخی هرگز درصدد یافتن روابط کلی‌تر و تعامل رویدادها برنمی‌آمدند.

ابن خلدون آگاهانه پای در راهی گذاشته که کاملاً جدید و نو است و آن بررسی علمی تاریخ است به جای نقل اخبار و وقایع صرف به صورت پراکنده – کاری که پیشینیان او انجام داده‌اند. در این راستا با نقد الگوهای پژوهشی قبل از خود که آغشته به پیش‌داوری‌ها، تعصبات قومی و مذهبی بود، به بیان نقاط ضعف آنها می‌پردازد. چنانکه بیان می‌کند: «اگر خاطر او (محقق) به مذهبی شیفته باشد، بی‌درنگ و در نخستین وهله هر خبری را که موافق عقیده خویش بیابد می‌پذیرد. این تمایل به‌منزله پرده‌ای است که روی دیده بصیرت او را می‌پوشاند و او را از انتقاد و تنقیح خبر بازمی‌دارد، درنتیجه در پذیرفتن و نقل

۱. مورخان پیشین که از آنها درباره شیوه تاریخ‌نویسی‌شان انتقاد می‌کند.

۲. اشاره به نقد ابن خلدون از تاریخ نگاران سنتی دارد که فقط به وقایع نگاری پرداخته‌اند که این امر باعث شده که تاریخ را همه از عوام و خواص بفهمند چون فقط حوادث پراکنده را به شکلی زیبا و داستان گونه با بزرگنمایی بعضی از آنها و پهلوان سازی مطرح می‌سازند، بدون توجه به علل و عوامل این حوادث و ربط منطقی آنها.

کردن دروغ فرو می‌افتد.» (Ibn Khaldun, 2003; PP. 64-65).

ابن خلدون، به‌طورکلی اشتباه‌های تاریخ‌نگاران و علمای پیش از خود را چنین برمی‌شمرد: ۱) غفلت و بی‌خبری راویان و تقرب جستن آنان به خداوندان قدرت و منزلت، ۲) تمایلات و تعلق خاطر مورخ به یک عقیده یا مذهب، ۳) عدم آگاهی مورخان از علوم و دانش‌های موردنیاز، ۴) تقلید تاریخ‌نگاران از یکدیگر، ۵) نقص منابع و ۶) نشناختن نظام اجتماعی (Sheikh, 1966; Alimardani, 2006; Garab, Azad armki, 2000; Latifi, 2009).

کشف قانونمندی‌های تاریخ و جامعه با توجه به شرایط فکری و علمی عصر ابن خلدون یک جهش بزرگ در فلسفه علم به شمار می‌رود. او امور اجتماعی و تاریخی را از ماهیت و جوهری خاص برخوردار می‌داند (Nafisi, 1989) که مورخ باید بامهارت و مداومت با حوادث تاریخی به خوبی با طبایع آنها آشنایی پیدا کند. طبق آنچه بیان شد، اگرچه مورخ با رویدادهای منفرد و جزئی سروکار دارد، می‌تواند در نگرشی کلان به سیر رویدادها به یک واحد مطالعه کلی یعنی جامعه نظر داشته باشد و در درون آن کل واحد، رویدادهای منفرد را سازمان دهد. ابن خلدون با پیوند زدن تاریخ و اجتماع، زمینه عملی آن کلان نگری را که امروزه از ویژگی‌های علوم اجتماعی است فراهم می‌کند (Farahani Monfared, 2003). ابن خلدون با بررسی انبوه اطلاعات (اخبار- اسناد و مدارک) مختلف تاریخی که به‌ظاهر هیچ ارتباطی زمانی و مکانی با همدیگر ندارند توانست با ایجاد یک بستر مفهومی-اجتماعی، زنجیره‌ای از تحلیل‌های علت و معلولی را در قالب اصولی خاص ایجاد کند. در حقیقت او باب نظریه‌پردازی را در علوم اجتماعی و تاریخ گشود تا برخلاف جریان رایج هم عصر خود (که از گذشته بسیار دور آغاز شده بود)، از وقایع مجرد به الگوهای رفتاری و حتی به قالب‌های ساختاری به وجود آورنده رویدادها بپردازد. می‌توان گفت که ابن خلدون با نگاه سیستمی به وقایع نگریسته است. می‌توان بیان کرد که در میان مباحث مربوط به روش‌شناسی‌های مختلف که عمده‌ترین آنها را روش کمی، آنچه اثبات‌گرایی نامیده می‌شود و روش کیفی آنچه فرا اثبات‌گرایی گفته می‌شود، روش ابن خلدون، یک رویکرد میانه همان نگاه پارادایمتیک افرادی مانند مهر محمدی به کثرت روش‌شناسی (Mehrmohammadi, 2012) است؛ زیرا ابن خلدون با گردآوری حقایق تاریخ و بررسی انتقادی آنها، اصولی را از آنها استخراج می‌نماید و با رفت و برگشت بین حقایق موجود و اصول ساخته شده، تصمیم گیری نهایی منجر به اصل را انجام می‌دهد (Garab andAzad Armki, 2000). رویکرد کمی در پژوهش‌های تاریخی، ذکر ظواهر رویدادهای تاریخی بدون توجه به بافت موقعیتی و تفاوت ماهوی وقایع مشابه و یا شباهت ماهوی وقایع متفاوت می‌باشد کاری که بسیاری از مورخان پیشین،

همزمان یا پسین ابن خلدون انجام داده و می‌دهند. چنانکه خود ابن خلدون به چنین مورخانی رخنه گرفته و آنها را به توجه صرف به‌ظاهر تاریخ متهم می‌نماید (Farahani Monfared, 2003) و می‌نویسد که تاریخ دو صورت ظاهر و باطن دارد. تاریخ ظاهری بازگو کردن رویدادها و اخبار تاریخی مربوط به حکومت‌ها و مردمان روزگاران مختلف است، اما در تاریخ باطن، تفکر و پژوهش درباره حوادث و مبادی آن‌ها و جست‌وجوی دقیق برای یافتن علل آن‌هاست و چون از کیفیت رویدادها و علت حقیقی آن‌ها بحث می‌کند، علمی است و از حکمت سرچشمه گرفته است. لذا، سزاست که از دانش‌های آن شمرده شود (Rosenthal, 1990)؛ به‌عبارت‌دیگر، ابن خلدون برخلاف پیشینیان و معاصران خود تاریخ را تنها طلوع و غروب وقایع منفرد و متعدد تلقی نمی‌کرد و اخبار تاریخی را سرگذشت ساده اقوام و ملوک نمی‌پنداشت، بلکه به شیوه‌ای نو با پدیده‌های تاریخی مواجهه می‌شد و می‌کوشید از بررسی وقایع تاریخی به شناخت روابط علت و معلولی و کشف قوانین اجتماعی نائل آید (Sheikh, 1966). او کسی است که پایان کار مورخان ظاهربین و راوی، ابتدای کار اوست؛ بنابراین، این راه میانه و اگر بخواهیم دقیق‌تر بیان کنیم توجه به کمیت رویدادها و کیفیت آنها در کنار هم روش‌شناسی ابن خلدون را متمایز می‌سازد.

به‌طور خلاصه، روش‌شناسی ابن خلدون را می‌توان روش علمی دانست که در آن تا حد زیادی اصول و مبانی روش علمی رعایت شده است. تا حدی که به نظر می‌رسد او یک محقق عصر حاضر است که به پژوهشی تاریخی پرداخته است. او با گردآوری اطلاعات تاریخی و بررسی نقادانه آنها با توجه به علوم کمکی که از آنها آگاه بود و با کمک مقایسه واحدهای حوادث به هم مرتبط و مشابه به استنتاج می‌پردازد که به واسطه همین نتایج به بررسی حوادث دیگر تاریخی می‌پردازد.

دلالت‌هایی ضمنی روش‌شناسی ابن خلدون و کاربرد آن در آموزش و پرورش تطبیقی

لازم به ذکر است ابن خلدون درباره تعلیم و تربیت نیز نکته‌های ارزشمندی مانند آموزش گام‌به‌گام در طی زمان، توجه به توانایی‌های فراگیر، تسهیل و سهل گیری و رافت با متعلم، حفظ آزادی و شخصیت فراگیر، سازمان‌دهی مطالب آموزشی از ساده به دشوار، استفاده از روش‌های آموزشی کارآمد، کل‌نگری در آموزش، تکرار و تمرین و بهره‌گیری از شاهد، فراهم کردن زمینه‌ی مناسب برای یادگیری و ارزشیابی پیوسته را بیان کرده است (Parvin gonabadi, 1956; Rabbani & Keihani, 2007; Sheikh, 1956; Ghofrani, 1977; Faghihi, 2000; Mirlohi, 2001). هدف این مقاله، پرداختن به این اصول نیست، بلکه فراتر از آنها تلاش ابن خلدون برای رسیدن به چنین اصولی مدنظر است و اینکه چگونه روش‌شناسی او می‌توان در آموزش و پرورش تطبیقی به کار آید.

چنانچه بیان شد، هدف ابن خلدون از نوشتن تاریخ، تنها ضبط وقایع نبوده، بلکه بیشتر تفسیر و کشف رموز آن از طریق مقایسه، فهم نظری و تحلیل علل وقایع بوده است که از آنها قوانین عام نهفته را استخراج کند. به طور نمونه، ابن‌خلدون عامل‌های بسیاری را که در جامعه‌های بشری باعث جهش و ترقی می‌شوند، نام می‌برد. یکی از این عامل‌ها عصبیت به مفهوم همبستگی اجتماعی است؛ همبستگی که او از آن یاد می‌کند، عصبیت دوره جاهلیت نیست، بلکه همبستگی‌های عقلانی است که پس از دوره جاهلی باعث ایجاد دولت و ملت واحدی در محدوده جغرافیایی خاص می‌شود (Qaymi Nik, 2011). جامعه شناسان معاصر، ابداع مفهوم ناسیونالیسم در جامعه‌های بشری را در اصل از نوآوری‌های ابن‌خلدون می‌دانند که آن‌ها را در سده‌های چهاردهم میلادی به صورت عصبیت عنوان نمود (Lacoste, 2007). شاید بتوان این مفهوم را با مفهوم «خصلت ملی» که سدلر آن را بیان کرد، قابل قیاس دانست. سدلر نیز بیان می‌کند که هر مملکتی یک کل یکپارچه با ویژگی‌های منحصر به فردی را تشکیل می‌دهد که در صورت شناخت آن می‌توان آموزش و پرورش را شناخت (Mohsenpour, 2013).

در آموزش و پرورش تطبیقی نیز گردآوری اطلاعات و داده‌های مجرد درباره نظام‌های مختلف کشورهای مختلف که معمولاً به روش توصیفی انجام می‌شود، منجر به نتایج سطحی و بدون استفاده می‌شود، اما اگر این مطالعات توصیفی بتواند به‌عنوان پایه‌ای برای تحلیل‌های بعدی محقق تطبیقی به کار آید، در آن صورت است که نتایج کار یک محقق تطبیقی امیدوارکننده خواهد بود و می‌توان از آنها جهت رفع مسائل مشابه دیگر در موقعیت‌های مکانی و زمانی مختلف دیگر استفاده کرد.

حرکت دیالکتیک بین داده و اصول مستخرج اولیه و سرانجام رسیدن به اصول نهایی در پژوهش‌های تطبیقی می‌تواند به محقق کمک کند تا اصولی جهان‌شمول‌تر و قابل‌تعمیم‌تری بسازد، کاری که ابن خلدون به خوبی انجام داده است. ابن خلدون روش قیاسی ارسطویی را برای مقایسه گذشته و حال مفید می‌داند، اما بر استقراء و مشاهده عینی نیز اصرار می‌ورزد و تنها راه آن را کسب علم از طریق کسب معلومات جدید و روش تجربی می‌داند. ملوین کوهن[1] (Zaki, 1999) در یک دسته‌بندی چهار نوع پژوهش تطبیقی را شناسایی می‌نماید که شامل مطالعه موردی، پژوهش‌هایی با محتوای فرهنگی، پژوهش میان کشوری و فرا کشوری است (Zaki, 1999). با توجه به این دسته‌بندی می‌توان کار ابن خلدون را از دو نوع آخر دانست، جایی که واحد تحلیل کشور و چندین کشور است که البته با توجه به تقسیمات جغرافیایی و سیاسی زمان ابن خلدون، نوع فرا کشوری جلوه بیشتری دارد؛ زیرا او با بررسی منطقه وسیعی

1 . Kohn

از کشورهای اسلامی قصد طرح نظریه جدیدی در مباحث توسعه، حکومت‌داری و سیاست دارد. البته در برخی موارد سعی می‌کند مسائلی را در چند کشور مشخص مورد بررسی قرار دهد. همچنین، می‌توان واحد تحلیل ابن خلدون در روش تطبیقی‌اش را «جامعه» دانست که با بینشی تاریخی-فرهنگی مورد بررسی قرار می‌گیرد (Azad Armaki, 1993). در این میان، عنصر زمان هم در مطالعات ابن خلدون قابل‌پیگیری است؛ به‌عبارت‌دیگر، او عناصر اجتماعی را در گذر زمان و به صورت پویا در مقایسه با حالت ایستا بررسی می‌نماید. آنچه در روش ابن خلدون در تاریخ مهم است، وجود دیالکتیک بین آگاهی از ماهیت رویدادهای تاریخی و بررسی آن رویدادها است. او بر این عقیده است که محقق باید نسبت به تاریخ و ماهیت آن آگاهی داشته باشد و در پناه آن به بررسی حوادث جزئی و کلی بپردازد؛ زیرا در غیر این صورت ممکن است دچار اشتباه‌های فراوانی شود. در نظر ابن خلدون، درک زمینه‌ها و روابط متقابل وقایع تاریخی، خود بستری برای هدایت مورخ است و او را از غلتیدن در ورطه حدس و گمان‌های غیرعلمی و منبعث از لغزش‌های فردی و یا اخبار نادرست (و اطلاعات ناقص) باز می‌دارد؛ زیرا «هرگاه شنونده خبر با طبایع حوادث و کیفیات و مقتضیات جهان هستی آگاه باشد، او را در تنقیح خبر برای بازشناختن صدق از کذب یاری خواهد کرد.» (Nafisi, 1989, PP.155-156).

ابن خلدون در مشی علمی خویش مبنی بر تمییز امور اساسی و اصلی از امور جزئی و غیر لازم، عام از خاص و در کوششی که به‌منظور پژوهش روابطی که میان تحول تاریخی درازمدت و حوادثی که به هر حال در مجموعه کلی جای گرفته‌اند بکار برده است، برای عوامل دائمی و داخلی اهمیت زیادی قائل شده و به عوامل خارجی و عارضی توجه کمتری داشته است. با توجه به آنچه درباره ضعف بنیادی علوم انسانی در مورد آزمایش متغیرهایش وجود دارد، مطالعات تطبیقی در عرصه آموزش و پرورش کمک می‌کند تا متغیرهای مستقل بیشتری کشف شود و همچنین تأثیر آنها در «آزمایشگاه موقعیت‌های مختلف کشورهای متفاوت» با یک رویکرد چند فرهنگی مورد آزمایش قرار گیرد و بدین گونه اصولی با قابلیت تعمیم بیشتر در رابطه نظام‌های آموزش و سایر عوامل تحت تأثیر و مؤثر صورت‌بندی شوند.

علاوه بر این، در توجیه مفهوم تاریخ از دیدگاه ابن خلدون می‌توان اشاره کرد که یکی از هدف‌های ابن خلدون تعیین سیر تحول تاریخی بوده است که ورای بحث تبیین علّی اوست؛ به‌عبارت‌دیگر، آنچه در «*مقدمه*» آمده است، عبارت است از مطالعه مراحل گذار حکومت‌ها از بدو تأسیس تا رسیدن به اوج قدرت و سپس ورود به مرحله انحطاط و در نهایت به مرگ و نیستی. در حقیقت با توجه به مباحث نظریه‌پردازی می‌توان گفت که ابن خلدون درصدد پیش‌بینی دوره‌های تاریخی بوده

است هر چند با توجه به قلمرو کار ایشان که محدود به قلمرو خاصی از جهان بوده در این امر موفق نبوده است. او از نخستین کسانی است که اصل ویژگی تاریخی را به فراست دریافته است. هرچند به نظر او، دوره‌های تاریخی به یکدیگر پیوند یافته و مجموعه واحدی را پدید می‌آورند، اما هر دوره یا مرحله تاریخی را شایسته پژوهش و پژوهش خاصی می‌داند. می‌توان بیان کرد که نهایت هدف علمی آموزش و پرورش تطبیقی رسیدن و تنظیم و تدوین چنین توالی‌های تاریخی از روندهای آموزش گذشته است تا در سایه چنین توالی‌هایی، آینده‌نگری و آینده‌نگاری در مورد موقعیت‌های آموزش و پدیده‌های آموزش به تصمیم‌گیری‌های درستی منجر شود.

به‌طورکلی، می‌توان گفت در شناخت علمی ابن خلدون، سه روش مشاهده‌ای، مقایسه‌ای و تاریخی جایگاه برتری دارند که به‌طور خلاصه به هر یک از آنها پرداخته می‌شود:

روش مشاهده‌ای

به دلیل اینکه او از خانواده‌ای فرهیخته و داخل فرهنگ رشد کرده و بخش عمده‌ای از زندگی خود را در سیاست و کارهای حکومتی (حتی شرکت در جنگ‌ها) سپری کرده است و در حکومت‌های مختلف صاحب مناصبی بوده، به نظر می‌رسد که شاهد حوادث و تحولات فراوانی بوده است که از آنها در نوشتن کتاب خود بهره گرفته است (Astiri, 2006). می‌توان گفت اساس و مبنای روش‌شناسی ابن خلدون را می‌بایست در مشاهده منطقی و عینی وقایع و رویدادهای تاریخی دانست. او بیش از سایر متفکران اسلامی به اصول مشاهده و تجربه نظر داشته است. به نظر ابن خلدون، مشاهده از جمله وسایل ضروری برای کسب هرگونه شناخت است (Garab and Azad Armki, 2000). نمونه‌های فراوانی در «*مقدمه*» دراین‌باره وجود دارد. به طورنمونه، زمانی که حکایت‌های کیمیاگران را مطرح می‌نماید، می‌خواهد که هر کسی خود دست به آزمایش بزند: «...و هرگاه از ایشان سؤال شود که آیا به چشم خود دیده‌اید؟ پاسخ منفی می‌دهند و می‌گویند ما شنیده‌ایم ولی ندیده‌ایم.» (Ibn Khaldun, 2003; P.111). او همچنین اظهار داشت که مطابقت دادن اطلاعات با واقعیت، راه اصلی شناخت حق از ناحق است. چنانکه، اظهار می‌دارد فایده خبر هم از خود آن و هم از خارج یعنی مطابقت آن با واقع استنباط می‌شود.

روش مقایسه‌ای

او از یک طرف با مقایسه سلسله‌ها، حکومت‌ها، نهادها، اقلیم‌ها و از طرف دیگر با مقایسه مفاهیم و پدیده‌هایی چون بادیه‌نشینی، شهرنشینی در گذشته و حال و بررسی سیر تحول آنها توانسته است با شناخت

نسبتاً کاملی به استخراج و در حقیقت استنباط اصولی در علوم اجتماعی و سایر علوم بپردازد. ابن خلدون به واسطه تجربیات و مناصب سیاسی مختلف از تحولات درونی و بیرونی حکومت‌ها آگاه بوده است. او بیش از بیست سال به عنوان مشاور، قاضی، نماینده سیاسی در دولت‌های افریقیه، تونس، اندلس، بحایه، گرانادا و مصر مسئولیت داشته است.

ازاین‌رو، داده‌ها و اطلاعات زمینه‌ای لازم برای مقایسه را در اختیار داشته، به طوریکه «*مقدمه*» ابن خلدون متأثر از همین روش تألیف شد و اساساً روش اصلی ابن خلدون مقایسه‌ای بوده است. آزاد ارامکی در این باره خاطرنشان می‌سازد که او در مرحله اول از روش مقایسه برای تعیین میزان اعتبار خبر و شناخت حوادث اجتماعی بهره برده و در مرحله دوم به مقایسه پدیده‌های اجتماعی مانند بادیه‌نشینی با شهرنشینی، عصبیت دینی و قومی، دولت‌های گذشته و حال، پادشاهی و خلافت، حرف و مشاغل، امامت و پادشاهی و دیگر عناصر اجتماعی پرداخته است (Azad Armaki, 1993).

روش تاریخی (علیت یابی)

ابن خلدون بحث خود را از علم تاریخ آغاز کرد و بر اثر به دست آوردن تجربیات علمی در ضعف و قوت‌های این علم و دانش آن به طراحی علم جدید خود با عنوان علم جامعه یا علم عمران پرداخته است. او بر ضرورت شناخت کیفیت حوادث توأم با دلایل اساسی آنها اصرار دارد (Azad Armaki, 1993). روش تاریخی یا علیت یابی که در آن ابن خلدون به نقد درونی و بیرونی منابع تاریخی می‌پردازد و تاریخ ظاهری را از تاریخ باطنی جدا می‌سازد.

در ظاهر تاریخ فقط حوادث تاریخی ذکر می‌شود که به نظر ابن خلدون ارزش چندانی ندارد، اما در تاریخ باطن به بررسی علل و عوامل حوادث در بستر و متن اجتماعی، تاریخی پرداخته می‌شود که از نظر او این جنبه از علم جز حکمت و دانش بشری است و بدین ترتیب، فرق بین تقلید محض از گذشتگان و پژوهش انتقادی را که از حکمت‌های بشری به شمار می‌آید را یادآور می‌شود (Ibn Khaldun, 2003). می‌توان گفت که انتقاد و بررسی علت و معلولی باعث شد تا علم تاریخ وجود داشته باشد. اگر علم را به بررسی عقلانی، بدون تعصب و غرض‌ورزی و عینی مسائل با استفاده از دلایل و شواهد در جهت رسیدن به جواب دانست، روش ابن خلدون نیز از این ویژگی‌ها برخوردار است.

با توجه به تمایز بین روش‌شناسی و روش پژوهش (فرایند نظام مند حل مسئله و پاسخ به سؤال پژوهش یا آزمون فرضیه) می‌توان ملاحظه کرد که ابن خلدون مطالبی را در مورد روش‌شناسی خود ذکر کرده است. بیشتر آن‌ها بر اساس توضیح‌ها و انتقادهایی که او نسبت به پیشگامان خویش بیان کرده، استنباط

شده است که بخشی از آن در بالا توضیح داده شد.

اما در مورد روش پژوهش باید گفت که هرچند خود ابن خلدون روش پژوهش خاص و مشخصی را بیان نکرده، اما نکته‌ها و ویژگی‌هایی را مورد توجه قرار داده است.

به طورنمونه، او به بیان ضرورت پژوهش اجتماعی، انواع روش‌های موجود پژوهش، منابع پژوهش و راه‌های انحراف در پژوهش پرداخته است (Azad Armaki, 1993)، اما به هر حال با توجه به آنچه بیان شد مراحل روش پژوهش ابن خلدون با تکیه بر روش‌شناسی او را می‌توان به صورت زیر بیان کرد:

۱- جمع‌آوری اطلاعات صحیح: با روش‌های مختلفی می‌تواند صورت بگیرد. در حقیقت برای ابن خلدون حوادث تاریخی مختلف حکم اطلاعات و داده‌های خام را دارد. او از دیده‌ها، شنیده‌ها، نوشته‌ها و تجربیات به عنوان منابع اصلی پژوهش یاد کرده است.

۲- نقد این اطلاعات و داده‌ها در پرتو علوم عقلی و نقلی آن زمان که ابن خلدون بر بسیاری از آنها از جمله ادبیات عرب تسلط داشت. او پس از جمع‌آوری اطلاعات و داده‌ها از روش‌های گفته شده در مرحله اول به ارزیابی هر یک از آنها به گونه‌ای مستقل پرداخته است.

۳- به هم پیوستن و یکپارچه‌سازی آنها در پرتو دیدگاه جامع‌نگر و با در نظر گرفتن روابط متقابل پدیده‌ها که بدیهی است در این مرحله، قیاس و استقرا یاری‌دهنده محقق در جهت استنباط اصول و قوانین می‌باشد.

لازم به ذکر است مراحل اولیه یک پژوهش علمی شامل شناخت مسئله و موضوع و ارائه سؤال و فرضیه نیز به‌طورکلی در کار ابن خلدون وجود دارد.

همچنان که خود اشاره می‌کند به علم جدیدی به نام علم عمران رسیده است که دارای موضوع و مسائل خاص خود است؛ یعنی مسئله او شامل این می‌شود که جوامع چگونه تشکیل می‌شوند، چگونه تحول می‌یابند و در پناه آنها نهادهای حکومتی چه سرنوشتی پیدا می‌کنند و این امور چرا اتفاق می‌افتد.[۱]

نتیجه

تحلیل تطبیقی در پژوهش‌های علوم اجتماعی به سبب ماهیت این علوم، نقش محوری دارد. این

---

۱. لازم به ذکر است به جهت رعایت اختصار از آوردن شواهد برای بسیاری از مطالب خودداری شده است در ضمن در نوشتن و فهمیدن جهان بینی ابن خلدون از کتاب «جهان بینی ابن خلدون» نوشته لاگوست ترجمه مظفری (Lacoste, 2007) استفاده شده است.

روش یکی از قدیمی‌ترین روش‌های موجود در مطالعات علوم اجتماعی است. از طریق بکار گیری این روش به دنبال فهم شباهت‌ها و تفاوت‌های پدیده‌های اجتماعی در فرهنگ‌ها و ملت‌های همگرا و واگرا می‌باشیم تا از طریق مقایسه پدیده‌های مشترک بین جوامع، تطبیق و مقایسه را برای شناخت عمیق رفتارها و عملکردهای اجتماعی انسان در سرتاسر جهان شناسایی کنیم. روش تطبیق در آموزش و پرورش نیز به جهت ناتوانی در استفاده از روش‌های تجربی، دارای مزیت‌های مختلفی است. یکی از یافته‌های مهم پژوهش‌های تطبیقی در آموزش و پرورش این است که نظام‌های آموزشی را باید با توجه به سایر نظام‌های فرهنگی، اقتصادی و سیاسی موجود بررسی و تحلیل کرد. همان‌گونه که سدلر بیان می‌کند نظام‌های آموزشی مولود مجموعه‌ای از عوامل و نیروهای اجتماعی و تاریخی هستند و مطالعه نظام آموزشی بدون در نظر گرفتن چنین عواملی غیرممکن و کار محقق هم بی‌اعتبار خواهد بود. ازاین‌رو، نمی‌توان پیرامون مدرسه حصاری کشید تا آن را جدا از متن جامعه تحلیل کرد. کاری که ابن خلدون نه برای آموزش و پرورش بلکه در بررسی رویدادهای تاریخی انجام داد. او با روش‌شناسی نوین خود در آن روزگار توانست تاریخ دیگری بنویسید که در آن رویدادها در یک بستر تاریخی، فرهنگی، سیاسی و با منطق خاص در کنار همدیگر، جلوه جامع‌تر، کاربردی‌تر و جدیدتری از تاریخ را برای آیندگان به یادگار بگذارد. به‌طورکلی، روش‌شناسی ابن خلدون این نکته اساسی را برای ما نمایان می‌کند که رویدادهای مختلفی که در آموزش و پرورش گاهی به شکل جدا و مستقل از یکدیگر مورد بحث قرار می‌گیرند، می‌توانند با یک نگرش سیستمی که در آن عناصر مختلف در تعامل با یکدیگر منجر به کنش و یا عکس‌العمل خاصی می‌شود، مورد بررسی قرار گیرند تا استنباط جامع‌تری نسبت به مسائل آموزشی داشته باشیم. اصولاً با توجه به تفکر سیستمی، تمرکز بر وقایع و تغییرات ناگهانی بدون در نظر گرفتن تعاملات و سیر آرام و تدریجی که باعث وقایع مورد نظر شده است، می‌تواند منجر به تفسیرها و احتمالاً تصمیم‌گیری‌های غلط شود.

امروزه اصلی‌ترین تهدیدها که متوجه بقاء سازمان‌ها و جوامع هستند، نتیجه وقایع ناگهانی نیست، بلکه فرایندهای آرام و تدریجی هستند که می‌توانند نتایج موجود را به وجود آوردند. ممکن است با نگاه و تحلیل سطحی نتوان به الگوهای رفتاری رویدادها پی برد و این نگاه و تحلیل سطحی در بررسی مسائل آموزشی، امروزه گریبان گیر آموزش و پرورش است. درحالی‌که باید از رویدادهای جدا و مستقل به الگوهای رفتاری تکرارشونده برسیم و حتی در یک سطح قوی‌تر از تحلیل، می‌توان ساختار نظام‌مند الگوهای رفتاری وقایع را در نظام آموزشی درک کرد. در حقیقت، روش‌شناسی ابن خلدون در آموزش و پرورش می‌تواند ما را از رویدادها به ساختارها برساند. از نظر ابن خلدون، جمع‌آوری اطلاعات صحیح و

دقیق، گام اول روش پژوهش اوست که مقدمه‌ای برای شناخت حقایق و استخراج قوانین به دست می‌دهد. گام دوم، نتیجه‌گیری از آن اطلاعات است. استنتاج از اطلاعات فراهم شده مستلزم مقایسه و به هم پیوستن آنهاست و برای این کار استقرا و قیاس لازم است؛ بنابراین، محقق باید ذهنی منطقی داشته باشد و نسبت به جامعه به‌اندازه کافی آگاه باشد. روش‌شناسی ابن خلدون در استخراج قوانین اجتماعی-تاریخی می‌تواند برای محققان امروز تعلیم و تربیت به ویژه در مطالعات تطبیقی موارد استفاده فراوانی داشته باشد که تا حدی در این مجال سعی شد برخی نکات قابل توجه ذکر شود. البته لازم به ذکر است که کار ابن خلدون به ویژه آنچه در کتاب مقدمه او آشکار است، بسیار گسترده‌تر و پیچیده‌تر از آن است که با یک مقاله قابل تحلیل و بازیابی باشد؛ بنابراین، لازم است متخصصان تعلیم و تربیت و حتی دانشجویان تحصیلات تکمیلی در این رشته‌ها با مطالعه آثار و نوشته‌های ابن خلدون آشنایی بیشتری با روش‌شناسی او پیدا کنند و به فراخور تلاش‌هایشان، رهیافت‌هایی گران‌بها برای تداوم کارهای پژوهش خود استخراج نمایند.

References

Aghazadeh, A. (2013a). *Comparative Education*. Tehran: Samt. (In Persian)

Aghazadeh, A. (2013b). *Methodology and development of Comparative and International Education*. Tehran: Nasle Nikan publication. (In Persian)

Alimardani, M. (2006). Evolution of the phenomenon of urbanization and urban social features in Ibn Khaldun's ideas. *Journal of Humanities, Alzahra University*, 1 (16), 97-122. (In Persian).

Almasi, A. M. (2010). *Comparative Education*. Tehran: Roshd publication. (In Persian)

Astiri, A. (2006). History, science dynamic: Ibn khaldun and history methodology. *Hambastagi Newspaper:* P. 12 (In Persian).

Azad.Armaki, T. (1993). Social thought Abu Rayhan Biruni and Ibn Khaldun. *Journal of Keyhan Farhangi*, (104), 27-31. (In Persian)

Azarshab, F. (2003). Works and ideas of Ibn Khaldun. *Journal of Keyhan Farhangi*, 4 (20), 38-43. (In Persian).

Behnam, A. R. (2002). *Ibn Khaldun's life and thought*. Tehran: Bizheh. (In Persian).

Fadaei Iraqi, G.H. (2011). How classification form? *Sore*, 54-55, Retreivied from http://www.sooremag.ir (In Persian).

Faghihi, A. N. (2000). Ibn Khaldun and principles of education. *Journal of Education*, 16 (2), 123-138. (In Persian).

Farhani Monfared, M. (2003). Epistemological and methodological perspectives on the Ibn Khaldun history. *Journal of Islamic History*, 1 (4), 125-158. (In Persian).

Farjad, M. A. (2011). *Comparative Education*. Tehran: Roshd. (In Persian).

Firuzian, M. (1990). Ibn Khaldun's view of the surrounding states. *Journal of Management Knowledge* (9), 108-113. (In Persian).

Garab, N., and Azad Armki, T (2000). Ibn Khaldun's theory of epistemology. *Journal of Social Sciences* (University of Allameh Tabatabai) (11), 237-256. (In Persian)

Ghaffari, G.R. (2009). The logic of comparative research. *Journal of Iran Social Studies*, 3(4). (In Persian).

Ghofrani, M. (1977). *Education of young people on Ibn Khaldun perspective*. (Place of education in Islam). Mam school (Mather school) (99), 24-31. (In Persian)

Godini, R. (2012). Ibn Khaldun and history. *History and Geography Book of the Month* (177), 66-67. (In Persian).

Halnon, K.B.and Carritte, J. (2007). *Comparative research methods in the research imagination (an introduction to qualitative and quantitative methods).* Cambridge University press.

Husain, T (2003). *Ibn Khaldun*. Tehran, Negah Publication. (In Persian).

Ibn Khaldun, A. R. (1958). Ibn Khaldun Muqaddimah. (M. P. Gonabadi, Trans). Volume II, Tehran: Translation and Publication Board. (In Persian)

Ibn Khaldun, A.R (2003). Ibn Khaldun Muqaddimah. (M. P. Gonabadi, Trans.). Volume I, Tehran: Scientific and Cultural Publication. (In Persian)

Kafi, M. (2012). Ibn Khaldun and historical sociology. *Journal of Islam and Social Sciences*, 2 (4), 128-143. (In Persian).

Khanmohammadi, K. (2011). Ibn Khaldun's and Habermas communication ideas. *Journal of Religion and Media*, 1 (9), 52-68. (In Persian).

Khoi, L. (2010). Education, Culture and Communities. (M. Yamani, Trans.). Tehran: Samt. (In Persian).

Khoi, L. (2013). Comparative Education, (M. Yamani, Trans.). Tehran: Samt. (In Persian).

Lacoste, Y. (2007). *World of Ibn Khaldun*. (M. Mozaffari, Trans.). Tehran University Publication. (In Persian).

Latifi, G. (2009). Omran of Ibn Khaldun's view. *Social Sciences Book of the Month*, 1 (13), 85-92. (In Persian).

Mahoney, J. (2003). Comparative- Historical Methodology. *Annual Review of Sociology*, (30) 81- 101.

Mehrmohammadi, M. (2012). A plurality of methodological research: Positivism decline or death of the truth? *Journal of Foundations of Education*, 2 (1), 46-27. (In Persian)

Meleser, N.J. (1976). *Comparative Methods in the Social Sciences*. Nwe Jersy: Prentice-Hall.

Mirlohi, S.H. (2001). Spiral learning from Bruner's and Ibn Khaldun's perspective.*Journal of Education*, 1 (17), 77-106. (In Persian).

Mirza Mohammadi, M.H. (2008). *Some basic discussions on comparative education (from the perspective of philosophy of education).* Tehran: Yastoroon. (In Persian)

Mohsenpour, B. (2013). *Comparative Education (Basic Principles and Methods)*. Tehran: Samt. (In Persian).

Nafisi, M. (1989). *Discussion of the ideas of the Muslim community*. Vol 1, Tehran: Amiri Publication. (In Persian).

Nikhohe Ghamsari, N., and Kazemi Arani, F. (2012). Reflecting on the methodology in the humanities. *Asra Journal*, 5 (2), 155-183. (In Persian)

Parvin Gonabadi. (1956). Ibn Khaldun's just the way of teaching. *Journal of Education (Education)*, 9 (29), 5-12. (In Persian)

Qaymi Nik, R. (2011). Ibn Khaldun's philosophy of history. *Social Sciences Book of the Month*, 1 (15), 49-52. (In Persian)

Rabbani, R., and Keihani, M. (2007). According to Ibn Khaldun's education. *Journal of Esfahan culture* (35), 16-23. (In Persian)

Rahimlu, Y. (1990). *Ibn Khaldun*. (Collection of essays Great Islamic Encyclopedia,

penned by Seyed Kazem Bojnordi), Publishing Great Islamic Encyclopedia. (In Persian).

Rosenthal, F. (1990). IbnKhaldun. (H. Ma'soomi Hamadani, Trans.). (Articles scholars Scientific Biography, penned by Ahmad Birashk). Scientific and Cultural publications. (In Persian)

Sadeghi Shahir, A. (2008). The methodology of comparative mysticism. *Journal of Religion*, 2 (4). (In Persian)

Savoji, M. (2001). Areas of innovation in ideas of Ibn Khaldun.*Knowledge and people*, 2 (8, 9), 538-549.

Sedaghate Samar Hoseini, K. (2013). *Ibn Khaldun*. Tehran: Aftabe tose. (In Persian)

Shabani Varaki, B. (2007a). Transcendental realism and false dualism in educational research. *Educational Innovation Quarterly*, 6 (20): 86-65. (In Persian)

Shabani Varaki, B. (2007b). Hermeneutics as a methodological foundation for the Humanities. *Journal of Name Mofid*, 1 (13), 19-32. (In Persian)

Shabani Varaki, B., and Kazemi, S. (2010). Qualitative research: Method or exist (bovesh)? *Rahbord Quarterly*, 19 (54), 58-33. (In Persian)

Sheikh, M.A. (1965). Educational and social thought of Ibn Khaldun. *Journal of Education (Education)*, 1 (35), 58-63. (In Persian)

Sheikh, M.A. (1966). Ibn Khaldun and social attitudes. *Journal of Education (Education)*, 1 (36): 50-56. (In Persian)

Shirazi, M.A. (1994). Ibn Khaldun's ideas and behavior. *Iran Psychiatry and clinical psychology Journal*, 1 (1), 4-8. (In Persian)

Shrbiani, M.H. (2013). *Introduction to Qualitative Research Methods in the Social Studies*. Retreivied fromhttp://anthropology.ir/node/18285. (In Persian)

Zaki, M.A. (1999). Research in historical sociology. *Journal of Keyhan Farhangi*, (153), 18-21. (In Persian).